

Witsch, Monika

Zur Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung

2015, 11 S.



Quellenangabe/ Reference:

Witsch, Monika: Zur Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung. 2015, 11 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-113890 - DOI: 10.25656/01:11389

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-113890>

<https://doi.org/10.25656/01:11389>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Notwendigkeit einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung

Zunächst möchte ich die zentralen Begriffe des Titels – Kultur und Bildung – explizieren. Bei beiden Begriffen geht es mir um keine inhaltliche Bestimmung, sondern vielmehr sollen die den Begriffen zugehörigen Struktur- und Formmomente dargelegt werden. Ich beziehe mich dabei auf die neukantianischen Autoren Georg Simmel, Ernst Cassirer und Richard Höningwald. Auf dieser Grundlage möchte ich ein Konzept kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung entwickeln und die These in den Raum stellen, dass Bildungsforschung ohne die kulturwissenschaftliche Rahmung gar nicht erst zu betreiben ist. Am Ende erfolgt ein Ausblick auf die Grenzen und Möglichkeiten, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung international zu betreiben.

1. Kultur als Korrelation und nicht als Substanz

Georg Simmel, Ernst Cassirer und Richard Höningwald haben in ihren kultur- und bildungsphilosophischen Arbeiten ein grundlegendes Motiv fundiert: das Motiv der Korrelation. Im korrelationstheoretischen Ansatz steht der Zusammenhang der Wechselwirkung an erster Stelle:

Das, was das Leben des Einzelnen, sein Leben in einer Gesellschaft und das Leben mit dem, was wir Welt nennen, ausmacht, generiert sich aus keiner substanztheoretischen Betrachtung. Vielmehr lassen sich Subjekt und Objekt erst aus ihrer Beziehung heraus bestimmen. Höningwald drückt das wie folgt aus:

„`Subjekt' und `Objekt' erweisen sich als `transzendental', d.h. im Motiv der Gegenständlichkeit aufeinanderbezogen; sie treten in diesem ihrem Bezug korrelativ auseinander.“ (Höningwald, 1931: 53).

Das, was Höningwald hier zum Ausdruck bringt ist, dass Aussagen zum Erkenntnisgegenstand – also sowohl zum Subjekt als auch zum Objekt – nur in ihrer Wechselbeziehung getroffen werden können. Das heißt, dass wir weder über den

Einzelnen in seiner Vereinzelung noch über den Gegenstand in seiner Substanz sprechen können. Das Wissen ergibt sich erst im Zusammenwirken. Hier ist die empirische Basis der Erkenntnis. Hönigswald formuliert hier prägnant: „Im Erleben allein treten (...) Erlebtes und Erleben auseinander“ (Hönigswald, 1959: 184). In der Beziehung des Einzelnen zum Gegenstand werden Einzelner und Gegenstand erfahrbar und darin bestimmbar. Nur im konkreten Erleben, in konkreten Prozessen der Auseinandersetzung kann über die Faktizität von Subjekt und Objekt als Funktion ihrer wechselseitigen Bezugnahme gesprochen werden. Cassirer beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „Das echte Unmittelbare, dürfen wir nicht in den Dingen draußen, sondern wir müssen es in uns selbst suchen. Nicht die Natur, als der Inbegriff der Gegenstände in Raum und Zeit, sondern unser eigenes Ich, nicht die Welt der Objekte, sondern die Welt unseres Daseins, unserer Erlebnismöglichkeit, scheint uns allein an die Schwelle dieses Unmittelbaren führen zu können“ (Cassirer, 1998: 26). Was wir also über den Erkenntnisgegenstand sagen können, bleibt auf das Erlebnismoment oder mit Cassirer auf die „Erlebnismöglichkeit“ begrenzt. An der Stelle jener „substantiell festen Werte“ – so SIMMEL – steht die „lebendige Wechselwirkung von Elementen“ (Simmel, zitiert nach Rammstedt, 1994: 19).

Auf Subjektebene bedeutet dies, dass wir innerhalb der Korrelation zwar das Handeln und Verhalten des Einzelnen erkennen, bestimmen oder bewerten können, aber eben keine generellen Aussagen über den Einzelnen treffen können. D.h. Aussagen über die Handlungen des Einzelnen sind machbar, nicht aber können wir über ihn als Person, als Mensch urteilen. Keine Zuschreibung, keine Stigmatisierung.

Mit dieser Theoriekonzeption ist das sich auseinandersetzen und tätige Subjekt zum Erkenntnismittelpunkt erhoben und damit eine Theoriefigur grundgelegt, die das Performante, d.h. das aktuelle Erleben akzentuiert. Es ist die radikale Abkehr von substanztheoretischer Erkenntnismöglichkeit, weil sie die empirische Basis weg von den Korrelata hin zur Korrelation verschiebt, in der das Subjekt immer schon steht.

Die Theoriefigur der Korrelation ist auch bestimmend für den Begriff der Kultur. Es geht also – um dies an dieser Stelle schon deutlich zu machen – um keinen Substanzbegriff im Sinne von Zuschreibungen wie Hochkultur, Industriekultur oder Populärkultur usw. Kultur ist vielmehr ein Tätigkeitsbegriff.

In seiner 1927 erschienenen Schrift *Über die Grundlagen der Pädagogik* definiert Hönigswald Kultur als „die systematische Gemeinschaft aller Werte mit dem Werte ihres Vollzugs“ (Hönigswald, 1927: 128). Werte sind Sinnsetzungen, die sich im Denken, Handeln und Sich-Verhalten ausdrücken, also Bezugnahmen auf einen Wert. Jede Erkenntnis von Welt und jede Erkenntnis von sich selbst ist – so Hönigswald – nur über die produktive Sinndeutung des Menschen möglich, über den Wertevollzug. Der Begriff der Kultur inkorporiert damit auch gleichsam Selbstvergewisserung. Simmel beschreibt diesen Prozess als Weg der Seele zu sich selbst, als „der Weg von der geschlossenen Einheit durch die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit“ (Simmel, 1919: 225). d.h. im meinem Handeln, im Setzen eines Sinns erlebe ich mich selbst. Sich seiner Identität, sich seines Da-Seins in der gemeinsamen Welt zu vergewissern, ist an die Auseinandersetzung mit Kulturgütern und deren Artikulation gebunden. Insofern ist Kultur immer plural. Die Pluralität von Kultur meint nicht die Vielgestaltigkeit des Erfahrungsmaterials, der Kulturgüter, sondern die Vielgestaltigkeit dem Erfahrungsmaterial gegenüberzutreten. Kultur ist nicht substantial, sondern funktional. Ein Gemälde mag für den Kunsthistoriker eine bestimmte Epoche repräsentieren, für den Kunstsammler ist es möglicherweise nur eine Investition und für ein Kind zeigt es vielleicht nicht mehr als die Kritzeleien eines anderen Kindes. In der individuellen Setzung von Sinn zeigt sich Pluralität als das Moment individueller Bestimmung von Sinn.

Kultur – so lässt sich das Vorherige zusammenfassen – ist immer die Einheit dessen, wie Menschen ihre Welt aufbauen und was sie aufgrund von Bedeutungen tun. Kultur ist hier nicht unabhängig von dem zu denken, was sich im individuellen Vollzug darstellt. Kultur als Aufgabe, sich selbst, also Individualität und diese Welt, also Sozialität aktiv zu gestalten, muss gebildet, d.h. erschaffen werden. Insofern ist Kultur vor allem auch ein pädagogisches Thema, weil Bildung und Erziehung in je eigener Prägung damit befasst sind, Individualität und Sozialität zu fordern, zu vermitteln und herzustellen.

2. Was heißt dies für den Begriff der Bildung?

Die Fassung des Kulturbegriffs als einen Verhältnisbegriff erfordert also einen Bildungsbegriff, mit dem diese Verhältnisse abgebildet werden können. Der

Bildungsbegriff muss strukturell also so konzipiert werden, dass mit ihm individuelle Kulturaneignung und Kulturherstellung ermöglicht wird. Das Problem, um das es hier also theorietechnisch geht, ist das Problem der Abbildung von Korrelationen. Praktisch gewendet geht es um die Frage, wie Bildungsprozesse zu initiieren sind, die sich auf die Performanz, d.h. den Verweisungszusammenhang, in dem das Bildungssubjekt immer schon steht, beziehen müssen?

Der Bildungsbegriff kann sich damit weder allein am Subjekt als normativer Theorieentwurf noch allein am Objekt als sachorientierter Theorieentwurf orientieren. In beiden Bildungsentwürfen bleibt der korrelative Zusammenhang ausgeblendet, weil nur an den Relata – entweder am Subjekt oder aber am Objekt – nicht aber am Prinzip des Wechselverhältnisses angesetzt wird. Darin liegt nun genau die Brisanz von Bildung, dass sie nämlich bilden muss für das Wechselverhältnis, für den Zusammenhang

des Einzelnen zum Anderen (Gesellschaftsbildung),

des Einzelnen zum Gegenstand (Gegenstandsbildung)

gemäß der Beziehung zu sich selbst, der ihm eigenen Anlagen (Selbstbildung).

Bildung ist in dieser Grundlegung ein dreidimensionaler Spannungsbegriff, der den Menschen begreift als ein sich selbst bildendes und gebildet werdendes Wesen. Eindrucksvoll beschreibt Simmel diesen Zusammenhang:

„Das von der Pädagogik herzustellende Verhältnis von Lehrstoff und Menschenbildung ist darzustellen als das zwischen objektivem Geist und Leben (...) Dadurch, daß ihre Forderungen immer zugleich einen subjektiven und einen objektiven Inhalt haben, ist sie fortwährend auf Verschmelzungen, Kompromisse, Doppelwährung der Interessen angewiesen. Aber schließlich gehen wir ja auf dem einheitlichsten Weg immer mit zwei Beinen“ (Simmel, 1999: 68, 70).

Der Mensch steht immer schon inmitten der Wechselwirkung von Freiheit und Bindung, von Selbst-Bestimmung und Bestimmt-Sein und Bildung muss diese Doppelstellung des Menschen in den genannten Korrelationen in sich aufnehmen. Bildung hat damit die Aufgabe, Bildungsräume zu arrangieren, die dem Einzelnen es ermöglichen, eine Beziehung zum Gegenstand (Sachwelt), eine Beziehung zum

Anderen (Gesellschaft) und eine Beziehung zu sich selbst, zu seinem eigenen Leben, seiner Biographie aufzubauen.

Auf der Grundlage dieser korrelativen Spezifikation von Kultur und Bildung, ist Bildung die Vermittlungsstruktur von Kultur und Kultur die Sinnstruktur von Bildung. Beide Strukturen sind nicht unabhängig voneinander zu denken, da Sinn immer nur erschlossen werden kann, wenn er vermittelt wird und das heißt, wenn er sich mir vermittelt und sich damit für mich erschließt. Das Gelingen von Bildung bemisst sich mithin hier nicht an der Norm des Formalen, den Bildungsgütern, sondern an der Norm des Verhältnisses, der Beziehung von Bildungsgut und Bildungssubjekt. Gelungene Bildung – um es prägnant zu formulieren – ist nicht das Haben von Wissen, sondern das Sein in und mit diesem Wissen. Mit dieser Struktur – so möchte ich die hier entwickelten Gedanken zusammenfassen und präzisieren – ist das Pädagogische, sind Bildungsprozesse vom Besonderen her zu betreiben, d.h. die empirische Basis ist das Subjekt in seinem Tun, seinem Vollzug, in seiner Sinnsetzung. Für den Bildungsprozess impliziert dies, dass Gegenstandsdarstellung immer auch mit dem Ziel der Ichdarstellung geführt werden muss. Wissensvermittlung ist die Ermöglichung von Wissensvollzug und die sich darin darstellende Welt ist ein Ausdruck für die Performanz dieser funktionalen Wechselwirkung.

Bildung – so können wir formulieren – ist nicht loszulösen von Kultur. Der Gegenstand von Kultur – Kulturgüter – sind dergestalt Güter zur Formung des Individuums und Bildung ist der Prozess, Formwerdung zu ermöglichen. Hönigswald beschreibt diesen Sachverhalt wie folgt:

„Ja, der gesamte mögliche Tatbestand der Pädagogik spiegelt sich recht eigentlich in dem Begriff der auf Geltung bezogenen, durch Geltung bestimmten und bedingten Gemeinschaft; er entspricht den Bedingungen des Begriffs der `Kultur`. Er bedeutet die der Setzung als solchen eigentümliche, dem `Gesetzten` entsprechende Gegenstandsfunktion, d.h. den notwendigen Bezug auf den `Wert`. Das ist der methodisch geklärte Sinn der Zusammenhänge, in denen sich die Begriffe `Wert`, beziehungsweise `Kultur` und `Pädagogik` zu unlösbarer Einheit verbinden“ (Hönigswald, 1927: 64).

3. Was heißt dies nun für das Konzept einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung?

Meine bisherigen Ausführungen zu den Begriffen von Kultur und Bildung legen nahe, dass es sich bei der Begriffsreihung „kulturwissenschaftliche Bildungsforschung“ um eine Tautologie handelt. Denn wie lässt sich mit der vorgenommenen theoretischen Grundlegung wissenschaftliche Erkenntnis zum Gegenstandsbereich der Bildung gewinnen, wenn nicht in der kulturbezogenen Rahmung? Oder anders und schärfer formuliert: Bildungsforschung ist immer auch Kulturforschung. Bildungsforschung, also die Frage danach, wie Bildungsprozesse und -räume zu arrangieren sind, damit die Zu-Bildenden unter Maßgabe ihrer individuellen Anlagen ein Verhältnis aufbauen zu den Sachen, zum Anderen und damit zu sich selbst, ist Kulturforschung. Erst in Prozessen der Auseinandersetzung mit „objektiver Kultur“ – wie es bei SIMMEL heißt – baut sich „subjektive Kultur“ auf. Entscheidend für Bildungsforschung ist an dieser Stelle, dass mit dieser theoretischen Verortung die wechselseitige Beziehung von objektiver Kultur und Bildungssubjekt, d.h. das Moment des Erlebnisses den Forschungsgegenstand ausmacht. Die empirische Basis sind nicht Substanzen, weder ein Subjekt noch das Material, sondern deren Korrelation. Forschungstechnisch heißt dies, dass man Korrelationen in Tätigkeiten, Handlungen konkretisiert, um sie dann erforschen zu können. Bildungsforschung nach den Regeln dieses Ansatzes zu betreiben, heißt dann, dass Wirkzusammenhänge sich aus den Performanzen, den individuellen Handlungsvollzügen generieren. Es geht also um die empirische Untersuchung von Prozessen und nicht von Resultaten. So werden mit PISA zwar die Schulleistungsergebnisse von Prozessen erhoben, aber über ihr Zustandekommen in bestimmten Lehr-Lernsettings lässt sich wenig sagen. Wichtig wäre in diesem Zusammenhang aber ein Wissen darüber zu haben, welche Faktoren einen hemmenden oder förderlichen Einfluss auf Bildungsprozesse haben. Insofern ließe sich über Forschungen, die im Ereignis „Unterricht“, d.h. in Interaktionsräumen angelegt sind, ein Wissen darüber erwerben, wie Schülerleistung und Lehrervermittlung korrelieren. Hier stehen Beziehungen im Vordergrund, in denen Bildungsverhältnisse stattfinden.

Mit diesem Beispiel möchte ich zeigen, dass eine Bildungsforschung, wenn sie die Prozesse von Bildung erklären will, wenn sie die diesen Prozessen zugrundeliegenden Wirkzusammenhänge verstehen will, auch diese

Beziehungsräume aufsuchen muss. Will man also erforschen, was Bildungsprozesse beeinflusst, dann kann dies – so meine These – nur gelingen, wenn man das Korrelationsgefüge dieser Bildungsprozesse zum Gegenstand erhebt. Versteht man – so wie ich dies in Anlehnung an Georg Simmel tue – Bildung „weder als das bloße Haben von Wissensinhalten, noch als das bloße Sein als eine inhaltslose Verfassung der Seele“, sondern als „**Lebendigkeit** einer subjektiven Entwicklung und Existenz“ (Simmel, 1999: 85), dann muss Bildungsforschung genau auch diese „**Lebensräume**“ von Bildung untersuchen und ergründen. Dies ist aus meiner Perspektive das entscheidende Kriterium für eine kulturwissenschaftliche Bildungsforschung. Ihr Gegenstand sind Bildungstätigkeiten und nicht Bildungsergebnisse.

Was dies für das Forschungsdesign und die damit zusammenhängenden Fragen der Methodologie und den zu wählenden Methoden heißt, will ich an dieser Stelle nicht weiter thematisieren, sondern möchte nachfolgend noch auf kulturwissenschaftliche Bildungsforschung im Kontext von Internationalisierungsprozessen zu sprechen kommen. Dabei geht es mir vor allem um zwei zentrale Fragestellungen: Zum einen darum, anzugeben, welche Ziele für eine internationale kulturwissenschaftliche Bildungsforschung relevant sind und zum anderen wie dieser wissenschaftliche Austausch methodisch zu gestalten ist.

4. Der noch ausstehende Diskurs einer internationalen kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung

Die aus meiner Perspektive zentrale Frage einer internationalen Bildungsforschung ist, welche Bildungswerte und welche Bildungsarrangements die regional begrenzten Kulturen hervorbringen, um sie zur Bewältigung der gegenwärtigen und absehbaren Menschheitsprobleme fruchtbar zu machen. In diesem Sinne verstehe ich internationale pädagogische Forschung immer als ein Anliegen eines interkulturellen Anspruchs. Die interkulturelle Perspektive meint nicht nur die Anerkennung von Kulturen – sie ist Grundlage, aber nicht Ziel – sondern vielmehr, um es mit Alfonso Reyes zu formulieren, die Entdeckung der „Reserven an Humanität“ (Reyes, 1960: 60). Ihre Ausarbeitung, ihre Artikulation folgt insofern weder einer Logik eines, wie es Habermas treffend bemerkt, „administrativen Artenschutzes“ (Habermas, 2009: 156) im Sinne einer Konservierung von Kulturen noch der Logik einer Uniformierung im

Sinne einer universellen Anpassung. Der hier von mir vertretene Ansatz einer interkulturellen Bildungsforschung tritt mit dem Anspruch an, die sich in Bildungsprozessen darlegenden kulturellen Geltungsansprüche als Beiträge zu sehen, den Globalisierungsprozess auch in Alternativen zu denken und zu gestalten. Interkulturelle Bildungsforschung verfolgt somit das Ziel, divergierende Ansprüche und Perspektiven der Lebensgestaltung zur Darstellung zu bringen. „Zur Darstellung bringen“ meint dabei nicht ein „Kennenlernen“ im Sinne von „Notiz nehmen“, sondern hier geht es – so wie Fernet-Betancourt schreibt – um „einen zweidimensionalen Prozeß der *Information*, bei dem wir uns informieren (im Sinne gegenseitiger Mitteilung), zugleich aber gestalten lassen (in dem Sinn, daß wir uns durch das Mitgeteilte formen lassen)“ (Fernet-Betancourt, 1998). Der Erkenntnisgewinn umschließt also die Forderung zur Selbsterkenntnis und Selbstreflexion. In diesem Sinne verstehe ich das Konzept und die wissenschaftliche Praxis internationaler Bildungsforschung auch als eine notwendige Aufforderung, den eigenen pädagogischen Standpunkt kritisch zu reflektieren verbunden mit der Frage, welche Welt wir wollen und mit welchen pädagogischen Mitteln und Wegen wir diesen Prozess gestalten können. Eine internationale Debatte darüber, welche Konzepte, Modelle und Ideen von Bildung und Bildungspraxis uns an dieser Stelle zur Verfügung stehen, hat aus meiner Perspektive noch gar nicht richtig begonnen. PISA ist sicherlich ein internationales Forum, bei dem man aber kritisch fragen muss, wer „sitzt am Tisch“ und was und wer ist im Lyotardschen Sinne nicht „zur Sprache gekommen“ (vgl. Lyotard, 1987:30).

Die sprachliche Artikulation im internationalen Dialog verstehe ich daher als einen ersten und wichtigen Schritt, als eine Methode, die unterschiedlichen Welt- und Menschenbilder sowie Denk- und Handlungsformen zur Sprache zu bringen und auch in der jeweils gelebten Sprache, denn Sprache spiegelt die Erfahrungen wieder, die eine Kulturgemeinschaft, die der Einzelne in und mit der Welt macht. In Sprache generiert sich Kultur und in ihr werden kulturelle Denkformen weitergegeben und verändert. Kulturaneignung, also Bildungsprozesse, vollziehen sich immer in Sprache.

Aber wie ist es dann, wenn die eigene Sprache keine Anerkennung hat? Wenn in ihr nicht gesprochen werden kann oder darf? Das Sprechen in fremden Begriffen und Kategorien betrifft zutiefst die Fragen von Identität und Authentizität, weil das in der

eigenen Sprache aufgehobene Wissen in der Übersetzung durch fremde Begriffe und vor allem durch eine dem Kontext enthobene Sprache korrumpiert wird. Wie also lässt sich wissen, wie das in der fremden Sprache Artikulierte identisch ist mit dem in der eigenen Sprache Gedachten? Die aus Nigeria stammende Philosophin Ebunoluwa O. Oduwole verweist in diesem Zusammenhang auf die Sprachenvielfalt afrikanischer Länder – alleine in Nigeria sind dies schätzungsweise an die 400 Sprachen – und stellt vor diesem Hintergrund die Fragen: „Wie können wir unter diesen Bedingungen afrikanische Philosophie betreiben ohne deren Relevanz allein auf die Afrikaner bzw. eine bestimmte Sprachgruppe zu beschränken? Wie können die Ideen der Afrikaner anderen Menschen außerhalb des afrikanischen Kontinents kommuniziert werden? Wie können Afrikaner überhaupt die Welt erreichen? (Oduwole, 2010: 18)“ Die Problematik verschärft sich noch, wenn man bedenkt, dass vieles von dem, was die jeweiligen indigenen Kulturen auszeichnet bisher keine Verschriftlichung erfahren hat und oral von Generation zu Generation weitergegeben und gelebt werden. Die interkulturelle Herausforderung besteht darin, wie dieses Wissen in den interkulturellen Bildungsdialog eingebracht werden kann. Dass wir auch in Europa auf dieses Wissen nicht verzichten können, ist nicht nur einem wissenschaftlich hermeneutischen Interesse geschuldet, sondern es geht dabei vor allem auch um die Frage, welchen Beitrag die Pädagogik und die ihr zugehörige Philosophie zur Gestaltung einer humanen Globalisierung leisten kann. Im interkulturellen Dialog oder aber mit Fornet-Betancourt genauer: im interkulturellen Polylog sehe ich eine geeignete Methode, jede Stimme zur Geltung zu bringen. In einem philosophischen interkulturellen Polylog sollte es keine „begriffliche Beherrschung“ geben, also keine Angleichung des Anderen an das eigene Begriffssystem. (F.-Betancourt, 1997: 122/23). Ein Polylog findet nur dann statt, „wenn die Interpretation des Eigenen und des Fremden als Ergebnis einer gemeinsamen, gegenseitigen *Interpellation* entsteht, in der die Stimme jedes einzelnen gleichzeitig als Modell einer ebenfalls möglichen Interpretation aufgenommen wird“ (F.-Betancourt, 1997: 104). Es geht um eine „Polyphonie von Stimmen“.

Mit diesem kursorischen Blick auf nur einige, aber aus meiner Sicht, zentralen Aufgaben einer internationalen kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung möchte ich darlegen, dass ich ihre wesentliche Funktion darin sehe, die Bruchstellen, an denen Identität, Authentizität und Artikulation verweigert werden, offenzulegen und

ihnen eine Stimme zu gebe, d.h. ihnen im Hönigswalschen Sinne „zur Geltung“ zu verhelfen. Ich halte diese Debatte für grundlegend ehe man entscheidet, welche Konzepte Geltung haben sollen. Cassirer hat gegen Kant gewendet seinem dreibändigen Werk „Zur Philosophie der symbolischen Formen“ das Credo vorangestellt, dass „die Kritik der Vernunft zur Kritik der Kultur“ werden müsse (Cassirer, 1953:11). Gemeint war damit eine radikale Abkehr vom rein wissenschaftstheoretischen Bezug des Erkenntnisbegriffs hin auf ein lebensweltlich-kulturelles Fundament menschlicher Erkenntnis, im Sinne einer Erneuerung des Kantischen vernunftgeführten Theorieverständnisses. Dahinter steht ein zutiefst humanistisches Menschen- und Weltbild: Aus dem Verlust absoluter Gewissheit entsteht die Notwendigkeit zum Dialog aller menschlichen Kulturen als Möglichkeit über andere Erkenntnisformen zu einem besseren Verstehen von Welt zu kommen. Dies ist das Anliegen einer internationalen kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung, die den Diskurs erst einmal initiieren will, ehe weltcurriculare Positionen bezogen werden können.

Literatur:

- Cassirer, Ernst, 1953: Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. 2. Auflage. Darmstadt.
- Cassirer, Ernst, 1998: Philosophie der Symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Gesammelte Werke. Hamburger Ausgabe, Band 13. Darmstadt.
- Fornet-Betancourt, Raúl, 1997: *Lateinamerikanische Philosophie zwischen Inkulturation und Interkulturalität*. Frankfurt/M.
- Fornet-Betancourt, Raúl, 1998: Philosophische Voraussetzungen des interkulturellen Dialogs. In: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. (<http://www.polylog.net>).
- Habermas, Jürgen, 2009: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles (Hrsg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt.
- Hönigswald, Richard, 1927: Über die Grundlagen der Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage des pädagogischen Universitäts-Unterrichts. 2. umgearbeitete Auflage. München.
- Hönigswald, Richard, 1931: Grundfragen der Erkenntnistheorie. Kritisches und Systematisches. Tübingen.
- Hönigswald, Richard, 1959: Analysen und Probleme. Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte. Schriften aus dem Nachlass. Herausgegeben von Gerd Wolandt. Stuttgart.
- Lyotard, Jean-Francois, 1987: Der Widerstreit. München.
- Oduwole, Ebunoluwa O., 2010: Sprache und die Authentizität der afrikanischen Philosophie. In: Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren. Band 24, S. 17-28.
- Rammstedt, Otthein, 1994: Geld und Gesellschaft in der „Philosophie des Geldes“. In: Hans Christian Binswanger/ Flotow, Paschen von (Hrsg.): Geld und Wachstum – Zur Philosophie und Praxis des Geldes. Weitbrecht, Stuttgart, Wien.
- Reyes, Alfonso, 1960: La última Thule. En obras completas. Vol. XII, México.
- Simmel, Georg, 1919: Philosophische Kultur. Gesammelte Essays. 2. Auflage, Leipzig.
- Simmel, Georg, 1999: Schulpädagogik. Vorlesungen, gehalten im Wintersemester 1915/16 an der Universität Straßburg. Neu herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von Klaus Rodax. Konstanz.